

VAZ, Henrique
ADEF – Associação de Desenvolvimento e Formação
Chercheur au projet «JOVALES – Jeunes, Élèves et Enseignement Secondaire»
Rua das Oliveiras, 44 – 1º Dto. 4050-448 PORTO
henrique.psi.up.pt
Tel: 00 351 22 606 1886

Communication présentée aux «Premières Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et
autour de la Méditerranée, Marseille – 22,23 et 24 octobre 2003»

Axe A : «En quoi les jeunes apparaissent-ils comme révélateurs
des évolutions de la société ?»

Atelier A3 : «Constructions identitaires : quelles valeurs ? Quelles pratiques ?»

**«Réfléchir l'hétérogénéité des identités juvéniles pour comprendre le cours des
transformations sociales»**

Résumé :

Axer la compréhension des transformations sociales sur l'importance des « vécus jeunes » est ici objet de réflexion à partir du concept d'hétérogénéité des identités juvéniles, entendues celles-ci en fonction de deux dimensions d'analyse qui se compromettent : d'une part, le sens des relations intergénérationnelles, d'autre part la «valeur travail».

Dans un premier moment, l'analyse réfléchira sur un projet social qui sollicite aux jeunes une remise qui renforce des attitudes individualistes en fonction d'une offre qui, par contre en excelle un modèle éducatif axé sur une relation de double déficit – le déficit de la connaissance comme celui de l'autonomie.

Dans un deuxième moment, l'analyse cherche à comprendre des réponses qui semblent renforcer la coexistence de niveaux de relations distinctes, dans lesquels valeurs et pratiques identitaires sembleraient être renforcés par la pérennité du modèle sociale.

Introduction

Le titre de cette réflexion a osé une syntaxe au moins douteuse – «réfléchir l'hétérogénéité» au lieu de «réfléchir sur l'hétérogénéité de ...» - parce qu'elle essaye d'élire la dimension de l'hétérogénéité à la condition de sujet au détriment de celle autre de complément d'un sujet. Et, cela ne s'avérerait vraiment un défi si ce n'est qu'au moment auquel nous sommes bien conscients que la construction des identités juvéniles est, par un ordre multiple de facteurs – la classe de provenance, le niveau socioéconomique, le genre, etc. – assez hétérogène, que nous nous rendons compte que «le sujet-hétérogène» envisage nous amener à une approche distincte de celui-ci.

La conformation du projet que la société établit aux jeunes est aujourd'hui une espèce de «fuite en avant», parce que la société renforce des mesures anciennes pour faire face à des problèmes nouveaux, notamment ceux qu'elle a créés; le «projet» scolaire n'est toujours pas un projet de l'ordre du sens pour le sujet, il demeure avec un accent intentionnel un projet de l'ordre du système. Hélas, c'est ce même système qui n'est plus à l'ordre du jour, à savoir, se construire un projet scolaire pour arriver, finalement à un projet de travail, à un projet de vie n'est plus un acquis qui, quiconque puisse garantir.

Mais, si auparavant les jeunes ont bien contesté le projet que la société leur a destiné, la contestation qui puisse apparaître à nos jours n'est pas, certes de la même nature: l'idée d'une espèce d'allergie au travail n'est plus au centre de la contestation, puisqu'on a du mal à avoir allergie à quelque chose qui se raréfie. Le centre de la contestation semble bien s'axer sur le paradoxe entre le mandat que la société établit aux jeunes et le pourquoi de ce même mandat, étant donné les difficultés de sa mobilisation.

Le projet social véhiculé par les adultes est, dans la plupart des cas, une médiation des adultes proches et, notamment des parents. Or, le message des adultes, quoique exigeant, ne peut pas se repérer sur une certitude, mais plutôt sur des aléas qui exhortent l'effort comme moyen de jouer avec l'incertitude. Et, si cela ne pose pas des questions relevantes au niveau des rôles générationnelles, elle le pose certainement au niveau d'une reconnaissance, par les jeunes, du rôle référentielle qui ont les adultes; cette exigence envers

une espèce de «non-sens» renforce, auprès des jeunes, le signe d'une incertitude qui déstabilise la signification référentielle même des adultes.

Et voilà pourquoi l'hétérogénéité acquiert ici la dimension de sujet; c'est parce que, on est face à une hétérogénéité de sens qui est interne au sujet-jeune plutôt qu'à celle d'une hétérogénéité du «sujet jeunesse». Et cette approche ne tient pas seulement en compte, donc la diversité de «jeunesses», elle s'approche d'une dimension d'individualisation des parcours, pas parce que cela en relève d'une option des jeunes, mais parce que cela leur apparaît comme une imposition.

Discuter, à deux moments distincts, le mandat social qui est établi aux jeunes, d'une part, la réaction des jeunes à ce même mandat, de l'autre, est au centre de cette réflexion à laquelle l'espoir d'aucune transformation à terme positive ne peut que se centrer aux jeunes eux-mêmes. Cela étant la proposition, si parfois les jeunes plus tard adultes renforcent le renversement de ce même espoir, on leur repérera de ne rien avoir appris. Mais encore, et l'histoire est la pour nous faire comprendre les cycles de l'organisation sociale, ces (futurs) adultes n'apprécieront pas une nostalgie de jeunesse, surtout s'ils n'ont pas sût questionner la société adulte à laquelle ils ont fait face.

Le mandat social prescrit aux jeunes

Les phénomènes du chômage comme de l'exclusion sociale envahissent les sociétés dites développées, notamment après des événements à l'industrie pétrolière qui datent des années 70, lesquelles bouleversent une organisation sociale organisée autour du primat de l'économie et du fameux cercle vertueux, par lequel l'alimentation de l'activité industrielle est l'avènement de l'activité consommatrice. Et, c'est bien cette activité consommatrice qui est en question quand l'échec de l'activité industrielle l'empêche d'assurer les sources financières qui permettent à l'État compenser ceux qui sont devenus «indisponibles» pour assurer leur activité consommatrice.

Le principe d'un cercle vertueux économique qui est devenu vicieux par le biais d'un ensemble de mesures axé sur le principe de l'offre – la réduction des coûts de production étant le résultat de politiques économiques qui visent la

réduction du coût majeure du travail¹ - ne semble pas questionnable à nos jours, les phénomènes du chômage comme de l'exclusion étant entre temps entendus comme des phénomènes qui ne reviennent plus à une responsabilité de l'organisation sociale, mais à une espèce de «phénomène de gaspillage» - du temps, des opportunités, des défis, de l'emprise – qui est propre à un ensemble d'individus non productifs qui pullulent, malheureusement nos sociétés de la pro efficience.

Ce phénomène est extensible aux systèmes d'enseignement, lesquelles renforcent, malgré l'impossibilité de l'assurer, le principe d'une correspondance entre études et sorties professionnelles (selon lequel l'offre d'emplois assurerait la pertinence des demandes formatives). Selon ce principe, l'école qui était d'abord, selon l'expression de CANÁRIO², une *école des certitudes* (celle qui s'est développé en tant qu'institution de justice sociale, dans le cadre plus générale d'un nouveau modèle d'organisation sociale sous l'égide d'un État Éducateur), se transforme dans une *école des promesses* (notamment promesses de mobilité sociale et d'égalité sociale, sous l'égide d'un État Développementaliste) pour devenir, finalement une *école des incertitudes* (la croissance simultanée de la scolarisation et du chômage, où la recherche de la scolarisation n'est plus une recherche optimiste, mais plutôt, aux termes de GRÁCIO³, une recherche désenchantée, sous l'égide d'un État Régulateur). Or, c'est cette même réalité dictée par l'incertitude – l'école, la société ne sont pas en condition d'assurer qu'un parcours scolaire sera garant d'une réalisation professionnelle – qu'approfondit le sens d'un effort démesuré, mais surtout d'un effort lequel, pour aboutir à des résultats qui réduisent le niveau d'incertitude, réclame des jeunes (et aussi bien de leurs familles) un approche fort individualisé.

La relation éducative est axée, cependant, sur ce qu'on pouvait désigner un double déficit. D'abord, ce déficit est celui de la connaissance: par rapport à aucun travailleur, lequel doit faire preuve de ses compétences et connaissances, au jeune élève on n'exige que la connaissance des compétences de son métier, notamment celles d'une prédisposition passive à

¹ - CORREIA, J. A., *Sociologia da Educação Tecnológica*, 1996.

² - CANÁRIO, R., «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social», *Revista da Educação*, Vol. IX, nº 1, 2000.

l'absorption de connaissances que lui ont été prescrites comme étant les nécessaires; ensuite, ce déficit est celui de l'autonomie, selon lequel l'apprentissage de la décision serait au cœur même de la relation éducative (mais laquelle n'est vraiment pas stimulée par un système qui ne fait plus que la prescription des savoirs à apprendre). Prenant le schéma proposé par SIGAUT⁴, la dynamique identitaire du sujet se rapporte toujours au réel et à l'autre, simultanément. C'est cette triangulation du procès de construction identitaire qui sauvegarde l'aliénation, le rapport au réel exprimant les sens et le rapport à l'autre exprimant les significations. La relation entre le réel et l'autre est le lieu de la connaissance, laquelle ne sera appropriée si on ne construit pas non plus aussi bien les sens que les significations. Quand on applique ce schéma à la situation de travail du jeune, la triangulation s'établit entre sa souffrance (celle qui est propre au procès d'apprendre), le travail (celui qui est demandé) et la reconnaissance de l'autre (le professeur dans ce cas). Le rapport du jeune au travail exprime alors le domaine des accessibilités, le rapport à la reconnaissance celui des sociabilités. La relation entre le travail et la reconnaissance est la place de l'autonomie, autonomie et connaissance n'étant pas des déficits à condition d'assurer la relation avec l'autre, aussi bien qu'avec la reconnaissance (que l'autre produit mais qui est une construction de sens entre ce que l'autre pense sur moi et ce que j'appréhendes de cette construction).

Si on approfondit encore le sens de la relation éducative, les bienveillants projets que les élèves doivent construire ne le seront pas si on ne reconnaît pas la prééminence de la dimension du pouvoir dans la relation éducative, à savoir, et prenant les propositions de VASSILEFF⁵, l'équation entre le pouvoir du projet de l'élève et le pouvoir du savoir du professeur, lesquelles ne peuvent exister qu'en fonction d'un but commun. Au faite, le projet de l'élève n'aura pas de sens s'il ne sait pas s'approprier des connaissances véhiculées par le professeur, mais les connaissances du professeur n'ont pas lieu si elles n'ont pas une signification pour le projet de l'élève. Mais dans cette

³ - GRÁCIO. S., *Política Educativa como Tecnologia Social*, 1986.

⁴ - cit. in DEJOURS, C., *Travail, Usure Mentale*, 2000.

⁵ - VASSILEFF, J., *La Pédagogie du Projet en Formation Jeunes et Adultes*, 1991.

conception, le projet est encore, selon l'expression de GUICHARD⁶, «une catégorie essentielle pour penser les questions de la vérité et de la liberté», contrairement à cette autre conception, omniprésente à nos jours, selon laquelle «le projet (serait) ce qui permettra(it) de remédier à un état présent caractérisé par des insuffisances, (qu'on parle de) taux de chômage, non-compétitivité, désorganisation de la production, échec scolaire, angoisse quand à l'avenir, etc.».

Finalement, la construction d'une identité réflexive par l'élève suppose, selon DUBAR⁷, la vivification du conflit dans la relation éducative, à laquelle les opportunités suggérées par le professeur et les défis acceptés par l'élève construisent un cercle continu auquel les expériences relationnelles sont l'expression même de ce conflit.

Contrastant cette vision de la relation éducative avec ce que le projet social établit aux jeunes, il s'avère difficile assurer, à travers l'école ce qui est du domaine d'une construction identitaire des jeunes: une centralisation sur soi même, une vision individualiste de la construction de projets de travail comme de vie renonce au postulat de la relation – le professeur n'étant plus que le garant de l'accès au savoir, les connaissances se projetant seulement sur une finalité d'usure et jamais sur une relation interpersonnelle – et exalte, par contre, la stricte dimension du réel. On serait alors, encore selon le modèle de SIGAUT, face à une situation d'aliénation sociale. On est aussi, en ce qui concerne le procès d'autonomie, face à une relation qui s'établit hors l'école et notamment, au sein de la famille en ce qui concerne les projets de travail (le domaine des accessibilités), mais, et là il faut laisser parler «la jeunesse», face à une relation qui s'établit à l'intérieur de l'école, centrée sur les pairs, les copains, enfin ceux qui partagent une expérience pareille à la nôtre (le domaine des sociabilités, où la place de la reconnaissance est, par ce biais, *divorcée* du travail scolaire).

Et voilà le domaine, peut-être le seul, de l'imprévisibilité du projet social, de l'affirmation d'une jeunesse comme «prescription» des changements sociaux : celui des relations intra-générationnelles. Dans ce dialogue difficile qui est celui des prédestinations établies par les adultes et l'émergence des

⁶ - GUICHARD, J., *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, 1993.

⁷ - DUBAR, C., *La Crise des Identités*, 2000.

besoins, des désirs, des altérités enfin, qui sont propres à un âge d'affirmation, comment assurer un conflit positif pour le jeune ?

Le projet scolaire semble échouer parce que le domaine des significations, aussi bien que celui des sociabilités ne tien pas en compte, dans cette perspective de projet social, les relations entre pairs, beaucoup plus constitutives de la construction et affirmation identitaire que le rapport au savoir (et à ceux qui font sa médiation). Au faite, faire le projet de construction de soi c'est d'abord et surtout, comprendre et se faire comprendre auprès des pairs; son absence c'est l'absence du temps de vie qu'on est en train de vivre, c'est laisser à plus tard le redressement d'un temps qui n'a pas été vécu.

Revenons alors sur le sens de la contestation sociale: quand les jeunes sortent des écoles pour aller contester dans les rues l'absence d'éducation sexuelle (manifestations reprises à plusieurs coups par des jeunes de l'enseignement secondaire à la fin des années 90 dans les grandes villes portugaises), qu'elle est vraiment leur contestation? Est-ce que les jeunes sont-ils de telle façon polis que ce qu'ils veulent vraiment c'est faire du sexe sur ? Peut-être est-ce bien vrai, le SIDA et les modes de contamination étant un danger réel. Mais quand on comprend qu'au-delà de ces problèmes il y a un malaise à l'école, que les jeunes exigent une autre école, plus attentif à leurs vies et réalités, le drapeau de l'éducation sexuelle ne sera plutôt le mode le plus visible de déstabiliser un ordre établi, lequel ne tient pas en compte leurs besoins, leurs désirs, leurs vies en somme ? Le drapeau de l'éducation sexuelle ne sera-t-il, aussi une réclamation d'un domaine important à la culture des jeunes, un mode par-là de refuser une image que les adultes se construisent à leur respect «caractérisée par l'indiscipline et l'irresponsabilité, le manque d'intérêt professionnel et scolaire, une importance moindre attribuée à l'argent et aux biens matériels, aux questions politiques et, finalement, à une filiation religieuse»⁸ ?

Quand on analyse le contenu du travail scolaire, notamment à l'enseignement secondaire et qu'on s'en aperçoit qu'entre assimilation du savoir, révision du savoir, explication du savoir, enfin confirmation du savoir, les jeunes lui dédient une manche de 40 à 50 heures par semaine, déjà on

⁸ - CONDE, I., «Identidade Nacional e Social dos Jovens», *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990.

entrevoit des procédés de *disciplination* de l'emploi du temps bien plus sophistiqués que ceux qui caractérisaient l'école des débuts du siècle dernier: on ne parle plus de la discipline au travail (scolaire) mais de la discipline du travail. Au savoir la responsabilité d'assurer cette discipline, mort au savoir en tant qu'épanouissement des âmes. L'acte d'apprendre, acte d'effort, de défi, d'interpellation, mais aussi acte de plaisir, de réjouissance, de connaissance du soi abolit toutes ces dimensions intrinsèques au développement du sujet au seul profit de cette mission disciplinaire.

C'est bien dans ce contexte que l'expression chère aux jeunes, «ce que j'étude, je ne sais pas à quoi sa sert» semble mériter une analyse. Ce n'est pas le concept d'utilité du savoir qui est en jeu, c'est un concept de discipline du et au savoir qui le place hors toutes les instances de signification de la vie réelle. Le travail scolaire est d'autant plus agressif qu'il n'est jamais compréhensible pour le jeune qu'à travers la conscience informée de l'adulte: «un jour tu saura valoriser ton effort». Selon PAIS⁹, «par rapport aux paramètres et dimensions qui rendent possible la mesure de *l'extension* du futur projeté – sa durée et amplitude – on peut dire que l'amplitude de l'arche du temps que les jeunes (...) préfigurent est relativement courte. D'une façon générale, à la question 'comment t'aimerais vivre le futur ou qu'est-ce que tu t'attends du futur', les jeunes ont répondu surtout en fonction d'un futur à *court terme*: finir l'année (scolaire), entrer en Fac, trouver un travail, partager un appartement avec des amis, avoir des vacances intéressantes, faire le tour de l'Europe, continuer à étudier, finir les études, vivre seul et d'autres objectifs du même sort».

En somme, la relation scolaire s'appuie sur un effort d'identification d'un projet de vie, véhiculé notamment par la préparation d'un travail futur, ce qui emmène les jeunes à décaler le temps de vie présent de sa signification et, à chercher celui-ci hors l'apprentissage, espace centrale (et institutionnel) de l'école. L'institution scolaire, qui aurait pris «une bonne partie des fonctions traditionnelles de la socialisation primaire, (auparavant) exercées par la famille¹⁰», ne se remplacerait pourtant pas à celle-ci puisque étant incapable de faire valoir son mandat éducatif vis-à-vis son mandat scolaire, lequel s'appuierait sur l'institutionnalisation de valeurs homogènes et normalisées

⁹ - PAIS, J.M., *Culturas Juvenis*, 1993.

¹⁰ - CONDE, I., *op. cit.*

autour du développement de chacun. C'est ce que EHRENBURG¹¹ identifie, dans l'approche de la problématique de la dépression, comme l'opposition entre la notion de conflit - «moyen de maintenir un écart entre ce qui est possible et ce qui est permis. L'individu moderne est en guerre avec lui-même : pour être relié à soi, il faut être séparé de soi» - et celle du déficit, selon laquelle il existerait *un sujet de ses déficits*. Vis-à-vis ce sujet, la fonction socio-institutionnelle de l'école serait toujours une fonction réparatrice des déficits, comme on l'a suggéré auparavant, ceux de la connaissance et de l'autonomie. C'est bien proche de la vision durkheimienne de «l'être égoïste et insociable qui vient de naître, (auquel la société) doit additionner un autre, capable de mener une vie morale et sociale»¹² pour conclure que cela c'est l'œuvre de l'éducation.

Cette fonction réparatrice étalée dans le temps (puisque l'absence de solutions professionnelles contribue – aussi - à la fixation des jeunes à l'école pendant une plus longue période qu'auparavant) proportionnerait, par contre, un allongement des relations au plan familial, permettant «l'augmentation sensible de la période de *coexistence de générations*»¹³ sous un même toit, ce qui reviendrait à une distinction nette du plan des valeurs institutionnelles vis-à-vis ceux appartenant à la famille. Selon STOETZEL¹⁴, la famille participerait dans un procès de «négociation sociale diffuse, (...) acquérant aujourd'hui une valeur de refuge» pour le jeune.

Réfléchir l'hétérogénéité des identités juvéniles pour comprendre le cours des transformations sociales emmènerait à une dissociation d'encadrements définissant le procès même de construction identitaire, «l'identité sociale juvénile se construisant et se structurant au cadre d'une coexistence e complémentarité de différents types de relations»¹⁵: d'une part, celles repérés à l'encadrement scolaire, auquel la prééminence du groupe des pairs renforce l'idée selon laquelle «l'identité se définit et s'affirme dans la différence»¹⁶, où le sens d'une culture juvénile est constitutive même d'une affirmation identitaire entre pairs (et ou le conservatisme contesté aux adultes

¹¹ - EHRENBURG, A., *La Fatigue d'Être Soi. Dépression et Société*, 2000.

¹² - DURKHEIM, É., *Sociologia, Educação e Moral*, 1984.

¹³ - CONDE, I., *id.*

¹⁴ - *cit. in* CONDE, I., *id.*

¹⁵ - CONDE, I., *id.*

fonctionne – aussi - comme dispositif de distinction entre groupes de pairs); d'autre part, celles repérés à la famille, auxquels l'«effet école» en tant que définitiveur d'un projet de vie acquiert une dimension privilégiée, l'individualisme imposé par le parcours scolaire trouvant sa résilience dans le refuge familial. Ceci étant dit, c'est ce redressement des relations familiales qui paraîtrait contenir un sens nouveau.

Les jeunes réagissent, mais comment ?

Le paradigme de la «réaction» à tout ce qui provient des adultes en fait un caractère même des jeunes. La réaction s'inscrit dans une attitude contestataire qui est, en soi une manifestation du conflit propre à l'accroissement de la définition identitaire du sujet. La réaction sera pourtant d'autant plus incompréhensible que la compréhension des adultes semble plus aiguë.

Ceci semble particulièrement vrai dans la relation éducative parce que, à cette «excès» de compréhension semble correspondre une espèce d'effondrement du conflit, qui est celui du jeune et, pour cause, celui de la relation scolaire. En plus, la relation scolaire s'établissant plus sur le savoir que sur la relation même, la contestation prend des formes institutionnelles lesquelles défigurent le conflit et renvoient au jeune l'inefficacité de la contestation sur la forme d'une responsabilité strictement personnelle, à laquelle la seule réponse efficace s'établit au niveau de l'initiative individuelle.

Tout va bien dans notre monde, grandir ce n'est pas du boulot aisé, d'autant que les jeunes comprennent (quand-même) les opportunités qui leurs sont proportionnées. Tout irait bien dans notre monde si ce langage envers les jeunes était vrai, à savoir, si le domaine des promesses s'assumait ce qu'il est vraiment, un domaine d'incertitudes. Le problème de la contestation juvénile est ainsi, un double problème: celui des sujets de la contestation – le monde adulte et ses idiosyncrasies – et celui de l'objet de la contestation – les propositions des adultes, tempérées par l'expérience individuelle mais sans repère institutionnel sûr et valable. D'après les travaux de ROBERTS et PARSELL¹⁷,

¹⁶ - BOURDIEU, P., *La Distinction – une critique sociale du jugement*, 1979.

¹⁷ - ROBERTS, K. & PARSELL, G., «Culturas de Juventude, Transformação Social e a Transição para a Vida Adulta na Grã-Bretanha», *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990.

«la plupart des jeunes de 16-18 ans n'ont pas devant eux un futur prévisible contre lequel ils puissent se révolter». Cette absence de repères, au lieu de renforcer une image d'irresponsabilité accrue des jeunes, donnerait à l'évidence le fait que les jeunes, «partout au monde, (aient) une préoccupation accrue avec la possibilité de rester dehors, plus qu'intéressés à protester contre la possibilité d'être prises par l'engrenage»¹⁸.

Le domaine des promesses se voit ainsi renforcé par une docilité jeune, laquelle grandit avec l'âge. C'est en effet, au niveau des distinctions des identités juvéniles, que l'approche des contextes d'âge décisionnels fragilise la contestation (collective), parce qu'elle élit le bienfait (individuel) de se tracer un futur soutenu. La contrepartie de cette docilité ne semble, pourtant pas, être un acquis (pour le jeune); le revers de la médaille de la construction d'un parcours soutenu est l'apprentissage d'une vie avec «l'impermanence, dans les relations comme dans les situations temporaires, (...) où le rythme des avènements économiques et technologiques signifie qu'on ne peut plus garantir que les occupations d'adulte aient la durée de la vie», et qu'on puisse parler d'une «maturité plus précoce»¹⁹ des jeunes, résultant des effets réflexifs inhérents à cet apprentissage.

La «collecte» des maturités acquises à un temps seul – la maturité professionnelle, la maturité matrimoniale, la maturité intellectuelle – définissant le saut à l'état adulte, est aujourd'hui confrontée avec un décalage temporel de ces différents acquis, ce qui renvoie les scientifiques sociaux à trouver un nouvel encadrement pour ce qui est désigné un *temps de moratoire*, dans la figure du «post-adolescent». Le moratoire se place toujours face à ce cadre de simultanéité des maturités, parce que se sont des valeurs traditionnelles qui l'établissent. Par contre, si on voit ce moratoire sous l'angle des effets externes qui la construisent, on revient à un modèle économique qui le conditionne et le détermine. En faite, maturités professionnelle et matrimoniale sont difficilement dissociables, la première garantissant les conditions d'accès a la seconde. L'expression populaire «qui veut marier, veut une maison» (qui a un effet sonore différent en portugais, puisque le verbe marier ce conjugue «casa», et maison ce dit aussi «casa», l'expression étant «quem casa quer casa»), établit

¹⁸ - BRAUNGART & BRAUNGART, *cit. in* ROBERTS & PARSELL, *id.*

¹⁹ - ROBERTS, K. & PARSELL, G., *id.*

encore une relation de dépendance entre maturité matrimoniale et la possession de moyens financiers pour s'assurer l'achat d'un espace privé.

Sur le plan de la maturité intellectuelle, on l'a vu, c'est bien «le prolongement des études scolaires (qui aurait) produit une formation académique et culturelle (des jeunes) supérieure à celle de ses parents; (c'est) une expérience sociale plus précoce autour de la conjoncture de la crise économique, notamment via le chômage; (c'est) la possibilité de plus précocement contacter avec des instances d'information, socialisation et sensibilisation culturelle, scientifique, technique et sociopolitique, possibilité ouverte par les systèmes de communication des sociétés contemporaines»²⁰, qui en font l'ensemble de données qui soutiendraient l'hypothèse d'une «maturation accélérée des jeunes sur un horizon d'âges plus court»²¹. Ce décalage d'évènements, vis-à-vis des générations antérieures, auxquels les jeunes sont aujourd'hui exposés est au centre d'un comportement des adultes envers eux qu'ils ont, légitimement, du mal à comprendre.

Ce serait intéressant d'étudier en détail les conflits générationnels strictement axés sur une culture jeune souvent interprétée seulement autour de stéréotypes d'affirmation identitaire et grégaire comme ceux véhiculés par l'expression «se trouver pour ne rien faire»²² - le conflit générationnel y est clair, les uns vis-à-vis les autres – mais ce serait forcément une analyse incomplète. L'intéressant, quand on associe identités juvéniles (construites selon ou à travers aussi les cultures juvéniles) à cette dimension d'une maturité intellectuelle précoce, ce qu'on se rend compte c'est, combien les avatars de cette maturité ont une dimension culturelle juvénile relevante pour les jeunes, puisqu'ils ne sont pas encadrées par ce qui est valable dans le projet établi par les adultes (et véhiculé, notamment par l'école). C'est toujours une admiration de constater que les jeunes savent faire quelque chose d'utile (on ne croit vraiment pas qu l'école les prépare à cela), mais dès lors on s'efforce de «substantialiser» l'acquis... et on en revient au plan d'une incompréhension mutuelle (c'est l'exemple des «TIC – Techniques d'Information et Communication», rendu au statut de discipline dans le cadre de l'actuelle

²⁰ - CONDE, I., *op. cit.*

²¹ - CONDE, I., *id.*

²² - PAIS. J.M., *op. cit.*

réforme du Secondaire au Portugal. A une stratégie de valorisation de ces acquis en tant qu'outil transdisciplinaire – qui reviendrait peut-être à un effort de corrélation entre les savoirs scolaires et ceux des phénomènes culturels générationnelles, rendant le travail scolaire plus significatif pour les jeunes – on privilégie une approche de valorisation de la discipline institutionnelle, où la relevance des apprentissages se centre au rang de la programmation et création de pages en *web* pour mieux distinguer une utilisation «sans utilité», qui est celle du quotidien des jeunes (les «chats», les lignes de discussion ouvertes) et une utilisation utile, qui est celle véhiculée par l'école).

Sur le plan des maturités professionnelles comme matrimoniales, on se centrera sur les professionnelles pour rediscuter la question du travail, tel qu'il se présente aujourd'hui à un jeune qui veuille s'insérer professionnellement. Cette discussion ne peut pas se faire sans venir à la question de l'actualité de la «valeur travail», question posée par plusieurs auteurs (CLOT, 1995, DEJOURS, 2000, GORZ, 1988, MÉDA, 1995) autour de sa signification même à nos jours.

La «valeur travail», discutée à partir du concept de travail qu'on connaît aujourd'hui, doit dès lors ses origines (modernes) à la figure du salariat, à savoir, travail en tant que marchandise qui s'achète contre un pris déterminé. C'est ce que GORZ²³ définit comme «le travail rationnel au sens économique», selon laquelle «le travailleur travaille 'pour gagner sa vie', c'est-à-dire pour obtenir en échange d'un travail dont les résultats n'ont pas d'utilité *directe pour lui-même*, de quoi acheter tout ce dont il a besoin et qui est produit par d'autres que lui». Mais, la «valeur travail» repose sur une autre expression, chère au projet de la modernité, qui est celle de travail en tant que propriété²⁴. Le travail comme moyen de concéder de la propriété à ceux qui ne l'ont pas – propriété sociale médiatisée notamment par la figure des taux sociaux demandés par un État lequel, en contrepartie garantit un protectorat au travailleur – est à l'origine du symbolisme de la «valeur travail». Le sens premier de la «valeur travail» n'est donc, strictement du domaine d'une marchandise qu'on possède et qu'on puisse négocier, il est dans une acception plus vaste, du domaine d'un droit social et de ce qu'il comporte au niveau d'une nouvelle citoyenneté.

²³ - GORZ, A., *Métamorphoses du Travail. Quête du sens*, 1988.

²⁴ - CASTEL, R., *As Metamorfoses da Questão Social. Uma crónica do salário*, 1998.

Les dimensions marchande et de propriété semblent se compléter dans la définition du travail, pourvu leur équilibre réciproque, la première construisant le tissu économique de la «valeur travail», la deuxième le tissu social. Or, la prédominance de la première semblerait aujourd'hui accentuée par la rareté de la marchandise «travail» (pas son offre, mais sa demande, sachant que la marchandise travail serait propriété de ceux qui la vendent et pas de ceux qui l'achètent) et ce seraient les conditions de sa précarité qui la hausseraient au rang d'un bien précieux. Et c'est cette même précarité qui semblerait permettre d'interpréter aujourd'hui la dimension de la propriété selon une inclusion sociale – si on est porteur d'un travail – ou une exclusion sociale – si on ne le détient pas. Ceci étant dit, c'est une dimension constitutive de cette notion de propriété, auparavant assurée par l'État, qui semble être en désuète. La propriété sociale médiatisée par l'État était du domaine de la sécurité au travail, sécurité à la vie, une sécurité qui compensait l'absence de propriété matérielle. Et c'est cette sécurité qui, au nom d'une «flexibilisation des mécanismes de macro-régulation sociale et de ceux qui assuraient la stabilité des relations de travail pendant les 'trente glorieuses'» est mise en question, notamment à travers la «privatisation ou semi-privatisation des systèmes de sécurité sociale», transformant «la relation du citoyen avec l'État d'une relation d'usager à une relation de client»²⁵. Ce qui était auparavant du domaine du droit revient aujourd'hui au domaine d'une prestation payée, d'un service.

La caractéristique précaire du travail permettrait expliquer quelques-unes de ses particularités auprès du public jeune. Elle est, d'abord associée à une augmentation du travail en temps partiel en Europe, «fortement liée au développement du secteur des services, auquel les entreprises ont une tendance à flexibiliser les horaires de travail, mais où il est de plus en plus nécessaire des employés qui puissent travailler les week-ends et hors l'horaire de travail»²⁶. Ces caractéristiques sembleraient favoriser un employé jeune, lequel pourrait ainsi «concilier la fréquence du système éducatif avec l'obtention de ressources économiques à travers lesquelles il pourrait supporter, si non la totalité de ses dépenses de consommation, au moins une partie, initiant de

²⁵ - CORREIA, J. A., *op. cit.*

²⁶ - «Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social», 2002.

cette façon un procès d'autonomisation 'relative' face à la famille d'origine»²⁷, mais sa précarité était souvent confirmée par l'absence de rétentions auprès du système de sécurité sociale. Si ces données se rapportent le plus souvent aux âges plus jeunes, c'est à ces âges là qui est aussi souvent associé un niveau de qualifications plus bas et une mobilité professionnelle plus élevée (encore que précaire), qui en est le résultat d'une pauvre qualification (mais aussi de l'absence d'une relation contractuelle stable).

Par contre, et si on entrevoit un public qui dispose, au départ de conditions différentes – notamment en ce qui concerne des ressources financières pour faire face à ses besoins de consommation (assurées par la famille) – la précarité du travail semblerait renforcer une plus longue permanence à l'école, laquelle semble être expliquée, soit par les politiques de démocratisation ou de massification de l'enseignement, soit (comme on l'a avancé avant) par les difficultés d'insertion professionnelle, lesquelles ont fait du «prolongement des trajectoires scolaires le mode le plus raisonnable 'd'attente'», mais aussi l'aspiration d'une identification entre «meilleures qualifications scolaires (et) meilleurs emplois»²⁸.

Les résultats d'une enquête menée au Portugal par l'«Observatoire Permanent de la Jeunesse Portugaise» en 1997 contrastent, d'un côté le «renforcement de la *fonction latente* (du système d'enseignement) – puisque ce n'est pas sa fonction reconnue – de contention du chômage jeune» et, d'autre côté, la perception des jeunes sur les causes du chômage jeune - «lequel se d(evrait) surtout à une insuffisante offre d'emplois»²⁹. Cette divergence d'interprétations du phénomène du chômage semble traduire, paradoxalement, une «satisfaction des jeunes avec une école qui les retient», «la réalisation personnelle se faisant hors l'univers professionnel, préférablement avec ses amis»³⁰.

Un contraste qui semble satisfaire les deux parties concernées, mais qui ne serait expliqué si on n'introduit pas une explication sur les phénomènes du chômage et celui du sous-emploi :

²⁷ - ALVES, N., *Escola e Trabalho : Atitudes, Projectos e Trajectórias*, 1998.

²⁸ - PAIS, J. M., *Da Escola ao Trabalho*, 1998.

²⁹ - PAIS, J. M., *id.*

³⁰ - PAIS, J. M., *id.*

1 – le chômage semblerait correspondre à une option pour les jeunes «meilleurs qualifiés académiquement», lesquels adoptent une recherche plus sélective de l'emploi, ayant probablement «des ressources économiques ou appuis familiaux qui leurs permettent, plus facilement, adopter des stratégies de résistance à des formes disqualifiées et précaires d'insertion professionnelle»³¹;

2 – le sous-emploi semblerait apparaître comme une solution *sui generis* dans un pays auquel les jeunes détiennent l'un des degrés le plus bas de scolarisation en Europe Communautaire: «en situation de chômage, les jeunes les moins scolarisés – qui ont souvent une origine plus humble – sont ceux qui ont tendance à 'profiter la première opportunité de travail et de gagner de l'argent'»³².

La position des jeunes envers le travail et, en quelque mesure envers leurs constructions identitaires, semblerait traduire une perception claire sur ce qui n'est pas strictement déterminé par l'école - «les gains de productivité et compétitivité implique(r)ait un investissement technologique, plutôt que la création d'opportunités d'emploi» par le tissu productif – et sur ce qui est déterminant dans le parcours scolaire - «hautes attentes de mobilité sociale à travers les certifications scolaires»³³. L'importance de la qualification scolaire dans le marché du travail semblerait un acquis pour les jeunes, cette importance étant néanmoins très déterminée par des héritages de classe que l'école ne semblerait pas être capable de surmonter.

Si la distance de l'école aux «réalités concrètes de l'expérience de travail» semble accrue, «(...) le monde du travail n'en (étant) pas moins parlé et représenté, tant dans les pratiques et les habitus des professionnels de l'école que dans les *curricula* qu'ils sont chargés de mettre en œuvre ou les manuels et les supports documentaires qu'ils utilisent», ceci est d'autant plus approfondi quand «élèves et enseignants ont communément en partage des représentations très univoques, dépréciatives et dévalorisantes, du travail exercé dans les métiers et professions les moins prestigieux, particulièrement du travail productif»³⁴. Et quand, pour une partie des élèves cela revient à des contextes de vie vécus, ces représentations de l'école sont «péjorantes de la

³¹ - PAIS, J. M., *id.*

³² - PAIS, J. M., *ibid.*

³³ - PAIS, J. M., *id.*

personnalité de leurs acteurs, et donc des références adultes, des ressources symboliques qui soutiennent le procès identificatoire et le devenir adulte des adolescents issus de milieux populaires»³⁵.

Dans le cadre d'une *traduction* de l'hétérogénéité des identités juvéniles sur le cours des transformations sociales, il n'y a pas lieu à une vision univoque des phénomènes, il semble avoir plutôt lieu à une conformation sociale autour de valeurs qui semblent antérieurs aux jeunes. Ces mêmes représentations de l'école, où *l'ascèse* de quelques-uns ne se fait qu'au détriment des autres semble approfondir, pour ces derniers, «la production des difficultés scolaires, (les) dynamiques de démobilisation (...), en malmenant leur(s) désir de devenir adulte(s) et le sens des apprentissages dans ce devenir, voire en exacerbant leurs difficultés subjectives à faire valoir l'histoire dont ils sont issus dans leur(s) devenir(s) en construction»³⁶.

Et, quand cette situation se place face à des jeunes qui construisent des parcours où le degré de liberté de décision n'est certainement pas le même, pour lesquels l'école intervient comme cadre institutionnel premier d'appartenance sociale, il fallait bien distinguer la valeur des options et le sérieux de ces mêmes options. Je prends, pour finaliser, l'expression d'Anne ARENDT³⁷, quand elle fait la distinction entre travail et jeu : «(...) toutes les activités sérieuses, quels qu'en soient les résultats, reçoivent le nom de travail et toute activité qui n'est nécessaire ni à la vie de l'individu ni au processus vital de la société est rangée parmi les amusements».

À quoi le travail (de quelques-uns) des jeunes, quand il ne revient pas au rang des options ?

Conclusion

Le sens de l'hétérogénéité identitaire est, à un premier moment entendu en tant que bouleversement d'un parcours du sujet, lequel s'axait auparavant sur un ensemble d'étapes bien établies socialement et bien repérées sur le moment de la transition à l'état adulte. L'écroulement de cette apparente

³⁴ - ROCHEX, Y., *Le Sens de l'Expérience Scolaire*, 1995.

³⁵ - ROCHEX, Y., *id.*

³⁶ - ROCHEX, Y., *ibid.*

stabilité du parcours identitaire doit beaucoup aux transformations sociales, du point de vue de l'économie des sociétés occidentales et produit des réflexes importants, soit au domaine des relations intergénérationnelles, soit au domaine de la «valeur travail»:

1 - Au domaine des relations intergénérationnelles, sa reconfiguration est le résultat d'un prolongement du 'séjour' chez les parents, la famille devenant en apparence le seuil relationnel qui assurerait une transition à différentes vitesses vers l'état adulte. La simultanéité entre les perceptions conscientes de l'absence de réponses (de la part de la société) et la volonté *d'attraper* un temps de loisir autonome sembleraient renforcer la transition à l'état adulte dans des modes différents de ceux qui étaient auparavant significatifs, quoique cela ne soit pas le résultat d'une réponse consciemment contestataire, mais plutôt d'une relation tacite avec les conditions disponibles. On pourrait parler aussi des effets de cette reconfiguration des relations intergénérationnelles sur les adultes pour essayer de comprendre le mode comme les jeunes d'aujourd'hui feront face à l'éducation de leurs enfants, admettant une approche des relations au sein de la famille (mais quelle famille) pour faire face à une réalité à laquelle les contextes institutionnels ne peuvent garantir des réponses satisfaisantes. Là encore, et reprenant les propos de DUBAR³⁸, on assisterait aussi par ces temps turbulents à une reconfiguration de la notion de famille, de «ce que sont devenus et vont devenir les rapports sociaux de sexe restés quasiment immuables pendant si longtemps»;

2 – Au domaine de la «valeur travail», on pourrait distinguer deux approches, le premier axé sur l'expérience (ce qu'un jeune ne détient pas, normalement), et qui serait associé à une conscience des droits qui garantissent l'inclusion, soit les droits advenus d'une relation contractuelle qui les établit, soit les droits advins d'une valeur de la marchandise «travail» au marché des services; le deuxième axé sur la qualification (ce qu'un jeune peut détenir à travers le parcours scolaire), et qui serait associé à une conscience du prix de l'inclusion. C'est, au meilleur, ce qu'un jeune peut posséder à travers l'école et, pour qui le scénario de l'exclusion peut apparaître sans qu'il y ait eut un passage au monde du travail. Ce cadre de prévisibilité d'un futur incertain

³⁷ - ARENDT, A., *Condition de l'Homme Moderne*, 1963.

³⁸ - DUBAR, C., *op. cit.*

renforce, soit l'option de n'accepter aucune proposition de travail, cherchant via une qualification plus élevée une correspondance entre formation et travail désiré, soit d'accepter la première proposition de travail, cherchant à accumuler à travers le capital de l'expérience une inclusion, encore qu'elle s'avère plus précaire (inclusion d'autant plus importante, qu'elle n'a pas été réussie à l'institution scolaire).

Dans ces deux situations, en tout cas, le prix de l'inclusion semble bien justifier l'accroissement d'un individualisme, valeur défendable dans un modèle d'organisation sociale en perte de références collectives, à laquelle l'individualisme n'est plus un acte d'égoïsme, mais presque une espèce d'altruisme – centrer sa pensée sur soi et ses intérêts, mais aussi ses désirs deviendrait penser à l'intérêt de la société tout entière.

Dans ce qui revient à nos croyances, et si nous reprenons le domaine des maturités constitutives de la transition à l'état adulte, c'est bien au domaine de leurs divergences relatives qui revient le sens de la compréhension des transformations sociales. C'est bien le domaine des incertitudes qui semble être composant des identités jeunes – d'où l'expression «hétérogénéité-sujet» - mais il ne faut pas voir là, forcément «le jeune incertain», réadaptant l'expression d'EHRENBURG³⁹. Le cadre de compréhension nous situe plutôt à la recomposition de grilles de lecture de la construction des identités juvéniles sur des repères qui soient ceux de la signification pour les jeunes eux-mêmes, de façon à mieux expliciter le sens même de ces incertitudes.

³⁹ - EHRENBURG, A., *L'Individu Incertain*, 1995.

BIBLIOGRAPHIE

ALVES, N. (1998), «Escola e Trabalho : Atitudes, Projectos e Trajectórias», in CABRAL, M. V. & PAIS, J. M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora.

ARENDT, A. (1983), *Condition de l'Homme Moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

BOURDIEU, P. (1979), *La Distinction – une critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

CANÁRIO, R. (2000), «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária», *Revista da Educação*, Vol. IX, nº 1, Lisboa, Departamento da Educação da Fac. Ciências da Univ. Lisboa.

CASTEL, R. (1998), *As Metamorfoses da Questão Social. Uma crónica do salário*, Petrópolis, RJ, Vozes.

CLOT, Y. (1995), *Le Travail sans l'Homme ? - Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

COMISSÃO EUROPEIA (2002), «Unidade da Europa, Solidariedade dos Povos, Diversidade dos Territórios», *Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social*.

CONDE, I. (1990), «Identidade Nacional e Social dos Jovens», *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Univ. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

CORREIA, J. A. (1996), *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa, Universidade Aberta.

DEJOURS, C. (2000), *Travail, Usure Mentale*, Paris, Bayard Éditions.

DUBAR, C. (2000), *La Crise des Identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.

DURKHEIM, É. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés-Editora.

EHRENBERG, A. (1995), *L'Individu Incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

EHRENBERG, A. (2000), *La Fatigue d'Être Soi. Dépression et société*, Paris, Éditions Jacob.

GORZ, A. (1988), *Métamorphoses du Travail. Quête du sens*, Paris, Galilée.

GRÁCIO, S. (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.

GUICHARD, J. (1993), *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*, Paris, PUF.

MÉDA, D. (1995), *Le Travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier.

PAIS, J. M. (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.

PAIS, J. M. (1998), «Da Escola ao Trabalho», in CABRAL, M. V. & PAIS, J. M. (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora

ROBERTS, K. & PARSELL, G. (1990), «Culturas de Juventude, Transformação Social e Transição para a Vida Adulta», *Análise Social*, vol. XXV (105-106), Univ. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

ROCHEX, Y. (1995), *Le Sens de l'Expérience Scolaire*, Paris, PUF.

VASSILEFF, J. (1991), *La Pédagogie du Projet en Formation Jeunes et Adultes*, Lyon, Chronique Sociale.